

Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti

Rethinking disability in higher education: voices of students and lecturers

Rosa Bellacicco (Università degli Studi di Torino / rosa.bellacicco@unito.it)

The university can be a strategic factor in life projects also for persons with disabilities and can promote both their full human development and their access in the labour market. In order to ensure equal opportunities for students with disabilities in achieving these goals, universities organize specific services. Monitoring the quality of these services is essential. This research aims to explore if and how supports offered by Disability Service within University of Turin and, with a wider extent, the academic context (from an architectural, cultural and social point of view) ensure academic success and active participation of students with disabilities in university. Along with the collection of quantitative background data, “structured focus group discussions” with 38 students with disabilities and semi-structured interviews with 11 lecturers are been realized. Findings indicate that the student support services, reasonable accommodations for the lecture attendance and individualized exam assessments are, overall, positive and effective. In other areas, such as academic and professional guidance and social life, it is important to work in order to promote projects of Independent Living and to improve more inclusive policies and practices.

Key-words: higher education, disability, inclusive education; barriers; types of support

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Summer School Bressanone 25

1. Introduzione

La formazione costituisce un diritto fondamentale, che ha un valore strategico per il ben-essere delle persone (Terzi, 2007). Comporta, infatti, sia un incremento delle conoscenze, sia un miglioramento delle prospettive di vita, in termini di opportunità professionali e di partecipazione alla vita sociale (Unterhalter, Brighouse, 2007; Saito, 2003; Swift, 2003; Brighouse, 2000).

L'università, in particolare, attraverso lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, diviene una leva importante per sostenere la *human agency* anche di quei gruppi sociali che, tradizionalmente, hanno meno potere nella società o risultano oppressi (Biggeri, Santi, 2012; Walker, 2008). Esperienze di inclusione nella vita accademica si configurano quindi centrali per i soggetti con disabilità, in quanto predittive non solo dell'ampliamento delle loro competenze – e quindi delle opportunità lavorative (Boman *et alii*, 2013; Le Roux, Marcellini, 2011; Vedeler, Mossige, 2010; Dutta, Schiro-Geist, Kundu, 2009) –, ma anche dell'acquisizione di strumenti fondamentali per l'esercizio della cittadinanza attiva (Striano, 2013; Ebersold, 2012; Canevaro, 2006).

2. Gli studenti con disabilità nell'alta formazione

La letteratura riconosce che, storicamente, gli studenti con disabilità sono stati sottorappresentati nell'istruzione superiore (Kendall, 2016; Macleod, Cebula, 2009; Hanafin *et alii*, 2007; Madriaga, 2007).

L'evoluzione delle politiche universitarie nei confronti dei giovani con domande formative complesse trova impulso negli anni Ottanta-Novanta, quando inizia a maturare e a consolidarsi una sensibilità più attenta, nei contesti accademici, alle loro prerogative e alla progettazione di servizi di supporto, in direzione innovativa ed egualitaria. In particolare, una serie di iniziative internazionali (tra cui, ad esempio, il programma Helios, 1988-1996; i lavori di ricerca dell'OECD; la conferenza di Grenoble, 1999, etc) ha favorito in quegli anni lo sviluppo di attività progettuali e interventi messi in campo nei vari paesi europei e non, stimolando la riflessione sui processi di inclusione nel mondo universitario su un piano non solo culturale e scientifico, ma anche politico e normativo (de Anna, 2016).

Da quest'ultimo punto di vista, nel nostro paese, le norme relative al diritto allo studio degli anni Novanta (la Legge n. 104/92 e, soprattutto, la Legge n. 17/99) hanno rappresentato un *turning point* fondamentale, demandando, anche ai sistemi formativi universitari, l'adozione di una cultura della parità dei diritti e dell'equità e la messa in campo di interventi orientati ai criteri della personalizzazione, della flessibilità e della continuità, volti ad agevolare la frequenza accademica della popolazione studentesca vulnerabile (Pavone, 2014). La successiva *Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), ratificata dall'Italia nel 2009, ha poi ribadito e promosso il diritto all'apprendimento permanente in condizioni di pari opportunità (art. 24), dando un forte impulso ai principi di uguaglianza, di cittadinanza attiva e di inclusione.

Nel nuovo millennio si osserva, in Italia come oltre confine, un incremento degli studenti con disabilità iscritti all'università¹, ma anche una migliore pianificazione dei servizi erogati, tra cui tutor alla pari, sostegno di tipo finanziario e tecnologico, adattamenti ragionevoli in sede d'esame, residenze, etc. (AHEAD, 2016; Cabral *et alii*, 2015; OECD, 2011; Defur, Korinek, 2008). Come affermano Brinckerhoff, McGuire e Shaw, nel 2002 il sistema dei supporti erogati dai Servizi Disabilità aveva appena attraversato la sua "adolescenza" e stava entrando nel mondo adulto.

Tuttavia gli studi, oltre ad evidenziare i sempre più raffinati e dinamici progressi nel campo, mettono anche in luce che l'accesso all'università degli studenti con disabilità non sempre esita in una piena ed egualitaria partecipazione (Kendall, 2016; Couzens *et alii*, 2015; Riddell, Weedon, 2014; Beauchamp-Pryor, 2013; Mullins, Preyde, 2013; Sachs, Schreuer, 2011; Kurth, Mellard, 2006).

Tra i principali ostacoli, la letteratura ne segnala quattro in particolare: barriere architettoniche; difficoltà nella *disclosure* della disabilità per richiedere i servizi; problematicità nell'accesso alle informazioni e atteggiamenti negativi della comunità accademica nei confronti della diversità (EADSNE, 2006). In uno studio recente (Hong, 2015), che ha coinvolto 16 studenti con varie disabilità, l'esperienza universitaria viene descritta "stressante" per diversi fattori, tra cui: l'ambiente fisico; difficoltà nella gestione del tempo e delle scadenze; lo stigma sociale percepito. Gli atteggiamenti del personale docente sono inoltre segnalati come barriere. Quest'ultimo aspetto viene confermato anche in altre *survey*, condotte a partire dall'ascolto diretto delle voci degli studenti, che evidenziano una limitata consapevolezza dei professori circa le loro necessità ed una parziale disponibilità ad elaborare proposte didattiche adeguate e flessibili, a fornire materiale di studio in formato accessibile e a concedere le misure individualizzate in sede d'esame (Strnadová, Hájková, Květoňová, 2015; Moríña, Cortés, Melero, 2014; Claiborne *et alii*, 2011; Cawthon, Cole, 2010; Gilson *et alii*, 2007; Zepke, Leach, Prebble, 2006; Fuller, Bradley, Healey, 2004; Shevlin, Kenny, McNeela, 2004; Holloway, 2001). Altri studi portano alla ribalta anche la questione dell'orientamento in entrata e della transizione al mondo del lavoro, troppo poco presa in considerazione dalle politiche istituzionali degli atenei (Le Roux, Marcellini, 2011; OECD, 2011; Vickerman, Blundell, 2010; Hadjidakou, Hartas, 2008; Goode, 2007; Eckes, Ochoa, 2005; Mpofu, Wilson, 2004).

Le indagini condotte nel panorama italiano avvalorano i principali nuclei problematici riscontrati in ambito internazionale. Fin dalle prime ricerche (1994-95) risulta diffusa, negli atenei del nostro paese, la preoccupazione per l'abbattimento delle barriere architettoniche (de Anna, 2016). A questi ostacoli si aggiungono altre criticità segnalate dagli studenti nelle indagini condotte nei decenni successivi: una limitata attenzione dei docenti verso le esigenze speciali; carenze nelle relazioni con i compagni; scarsa disponibilità di materiale di studio accessibile e di ausili tecnologici; complessità della transizione in uscita (CENSIS, 2016; Boccuzzo, Fabbris, Nicolucci, 2011; Bertellino, 2007; Muttini, Marchisio, 2005).

1 In Italia gli studenti con invalidità superiore al 66% erano n. 4.370 nell'a.a. 1999/2000 (Fonte: ufficio di statistica del MIUR; primo dato disponibile). Nell'a.a. 2015/2016 sono n. 13.237 (ultimo dato disponibile di fonte MIUR).

Le ricerche di settore sembrano dunque mostrare – non solo nel nostro paese – una certa difficoltà del sistema universitario a rispondere in modo sistematico e strutturale ai bisogni educativi speciali della popolazione studentesca. Tuttavia, molte di queste indagini sono state condotte solo prevedendo la partecipazione di studenti con disabilità e quindi offrono la prospettiva di un'unica parte della comunità accademica (Strnadová, Hájková, Květoňová, 2015). Risulta di conseguenza necessario continuare ad approfondire lo studio dei contesti accademici per mettere in luce il sistema dei supporti e le barriere ancora presenti, coinvolgendo, il più possibile, diverse categorie di *stakeholder* universitari.

3. La ricerca all'Ateneo di Torino

L'indagine in oggetto ha avuto la finalità di esplorare i punti di forza e di debolezza dell'Ateneo di Torino (UniTo) rispetto all'inclusione degli studenti con disabilità, con un focus particolare sul monitoraggio della qualità dei servizi erogati dal Servizio Disabilità².

La riflessione è stata condotta alla luce del modello del *Capability Approach* (CA) di Amartya Sen (2009, 1999). L'adozione di tale paradigma dal punto di vista teorico ha orientato anche la scelta delle tecniche e degli strumenti di raccolta dei dati.

Nato in ambito economico, il principio posto alla base del CA è quello secondo cui gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le *capability* delle persone, ossia le opportunità "di essere e di fare" (*beings and doings*) ciò che ciascun individuo giudica prioritario e auspicabile (*functionings*), al fine di conseguire vite fiorenti (Sen, 1999). Riconcettualizzata nell'ambito di questo modello, la disabilità può implicare una riduzione di *capability*/opportunità di raggiungere i *functionings* cui il soggetto assegna valore, che deriva dalla interazione tra la condizione di salute e la progettazione degli assetti ambientali e sociali (Terzi, 2010).

4. Metodo

Lo studio ha previsto la raccolta di dati quantitativi di sfondo relativi alle carriere degli studenti con deficit e la conduzione di interviste semi-strutturate faccia a faccia con 11 docenti, Referenti per la disabilità di vari Dipartimenti. Le interviste hanno rilevato il loro punto di vista sullo stato dei servizi, sulle modalità operative di erogazione, nonché sui punti di forza e ambiti di miglioramento dell'Ateneo³.

2 L'indagine è stata svolta negli a.a. 2014/2015 e 2015/2016. La rilevazione sul campo è stata condivisa con due ricercatori del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova (dott. Diego Di Masi e dott. ssa Debora Aquario), che hanno condotto un'indagine analoga con gli studenti con disabilità all'interno del loro contesto accademico.

3 Per completezza, si segnala che sono stati coinvolti nello studio, oltre ai docenti Referenti, anche altri testimoni privilegiati, ovvero 15 membri del personale tecnico-amministrativo e il primo e l'attuale Delegato del Rettore per la disabilità di UniTo. Si precisa che in questo articolo verrà

Hanno partecipato alla ricerca anche 38 studenti con disabilità, scelti secondo la flessibilità tipica del campionamento ragionato. Per la selezione è stata utilizzata la procedura (non probabilistica) della *nomination* (Bichi, 2007; Cardano, 2003). Gli studenti sono stati selezionati eterogenei per età, genere, tipologia di disabilità, area disciplinare (Tab. 1).

N.	38
Età	Media = 30 anni; SD=10,08
Genere	21 Donne; 17 Uomini
Disabilità	12 = deficit motorio; 9 = visivo; 6 = uditivo; 11= psichico
Aree disciplinari	14 = Sociale 19 = Umanistica 5 = Scientifica

Tab.1: Profilo degli studenti con disabilità del campione

Gli studenti con disabilità sono stati coinvolti in focus group (di due livelli), realizzati all’insegna del metodo del “focus group strutturato” (*Structured Focus Group Discussion* o SFGD), elaborato a partire dal modello delle *capability* (Biggeri, Ferrannini, 2014; Biggeri, Ferrannini, Arciprete, in corso di pubblicazione).

Il SFGD adotta un approccio partecipativo finalizzato a promuovere l’*empowerment* dei gruppi sociali target e la partecipazione delle comunità interessate alla riflessione sulle problematiche indagate, al fine di promuovere la salute delle stesse (Biggeri, Santi, 2012; Biggeri, Ballet, Comim, 2011; Biggeri, Libanora 2011; Drèze, Sen, 2002). La procedura, nello specifico, consente di esaminare i processi di espansione o restrizione delle *capability*, individuali e collettive, dei partecipanti all’interno dei contesti di appartenenza. Offre, inoltre, una lente efficace per valutare l’impatto di determinate politiche/azioni implementate e degli “attori” che possono aver avuto un’influenza sulle opportunità degli interessati in termini di ben-essere (Biggeri, Ferrannini, 2014).

Nella presente ricerca, in linea con quanto previsto dal metodo del SFGD, il campione delle persone con disabilità è stato articolato in tre gruppi, ognuno dei quali ha partecipato ad un focus group di primo livello. Gli studenti sono stati coinvolti attivamente nell’individuazione delle dimensioni su cui condurre l’analisi ed hanno selezionato gli aspetti ritenuti più importanti per la loro partecipazione al contesto universitario. Le dimensioni scelte sono state poi posizionate in una lista, in ordine di importanza (Tab. 2).

presentata solo l’analisi delle interviste semi-strutturate somministrate ai docenti Referenti. Alcuni dei dati quantitativi relativi alle carriere degli studenti con disabilità verranno esposti nelle riflessioni conclusive.

1.	DIDATTICA: opportunità di frequentare le lezioni, i tirocini, i laboratori
2.	APPRENDIMENTO: opportunità di studiare e di sostenere l'esame con le misure individualizzate adeguate
3.	MOBILITÀ: opportunità di accedere e di muoversi all'intero delle sedi universitarie
4.	ACCESSIBILITÀ: opportunità di spostarsi da e verso l'Università e tra le varie sedi
5.	ORIENTAMENTO (IN ENTRATA E IN USCITA): opportunità di scegliere il corso di studi più adeguato alle proprie potenzialità/limiti e di collocarsi nel mondo del lavoro
6.	DISPONIBILITÀ E FRUIBILITÀ DEGLI SPAZI: opportunità di studiare in spazi universitari adeguati e dotati delle strumentazioni necessarie
7.	ACCESSO ALLE INFORMAZIONI: opportunità di avere accesso alle informazioni dai siti web, dalle bacheche, etc
8.	SOCIALIZZAZIONE: opportunità di partecipare ad eventi extracurricolari, anche sportivi, in cui relazionarsi con i compagni
9.	RISPETTO: opportunità di essere riconosciuti come studenti alla pari degli altri e di essere rispettati per la propria intrinseca dignità

Tab.2: Lista delle dimensioni del ben-essere in università scelte dagli studenti

La seconda azione ha previsto la conduzione di 4 focus group strutturati (di secondo livello), in cui gli studenti del campione hanno identificato il livello delle opportunità/*capability* da loro percepite in ciascuna delle dimensioni individuate in precedenza, a seconda della tipologia di disabilità (motoria, visiva, uditiva e psichica; B, C, D, E nella matrice, mentre A rappresenta il benchmark, ovvero lo studente senza disabilità). Hanno inoltre valutato i servizi messi in campo dall'Ateneo e l'impatto del tutor alla pari, dei docenti e dei compagni di corso. Tutti gli elementi di analisi sono stati presentati ai partecipanti sotto forma di una matrice, proiettata nell'ambito dei SFGD (Tab. 3)⁴. La matrice ha guidato in modo rigoroso l'interazione discorsiva fra il moderatore e gli studenti, consentendo di seguire la medesima sequenza di domande e relative risposte e, quindi, di comparare i risultati dei diversi SFGD condotti. La valutazione ha previsto l'assegnazione di un punteggio numerico per ciascuna cella (da 0 a 10; 0 = nessuna opportunità disponibile; 10= il massimo livello di opportunità), che è frutto di una discussione collettiva tra i partecipanti e sintetizza numericamente l'espres-

4 Si precisa che la matrice utilizzata nell'ambito dei SFGD prevedeva anche una colonna destinata alla costruzione di un controfattuale immaginario, ovvero alla ricostruzione ipotetica della situazione che si sarebbe riscontrata nel caso in cui i supporti erogati dal Servizio Disabilità non fossero stati attivati. Cfr. Biggeri, Ferrannini, 2014.

sione dei loro punti di vista. È stato possibile così reperire dati quantitativi e dati qualitativi (su questi ultimi si soffermerà la nostra analisi successiva).

	Rilevanza della dimensione	Livello di opportunità (oggi)					Contributo del Servizio Disabilità e dei principali attori al livello di opportunità											
	“Quanto è importante la dimensione...?”	“Qual è il livello di opportunità...?”					I seguenti attori hanno contribuito? Positivamente o negativamente?											
							Servizio Disabilità/tutor				Docenti				Compagni di corso			
Dimensioni/ Opportunità		A	B	C	D	E	B	C	D	E	B	C	D	E	B	C	D	E
Didattica	10	9	8	6	7	6	8	6	8	9	6	7	7	6	7	7	6	5
Apprendimento	9	9	8	5	7	6	4	3	8	9	8	7	6	8	4	4	3	3
.....																		

Tab. 3: Estratto della matrice utilizzata nei SFGD

Le interviste e i focus group sono stati registrati e trascritti; i contenuti sono stati analizzati mediante una codifica a posteriori del testo (con l’aiuto del *software* N-Vivo 10). I dati quantitativi sulle carriere degli studenti sono stati invece trasferiti in SPSS 22.0 per le elaborazioni successive.

5. Risultati

5.1 Il punto di vista dei docenti

La maggior parte dei professori individua, tra i punti di forza di UniTo rispetto al sostegno della popolazione studentesca disabile, tre aspetti: la sensibilità dell’Ateneo stesso, che ha promosso convintamente negli anni nuovi progetti e soluzioni di carattere inclusivo per gli studenti; l’offerta ampia e articolata di supporti da parte del Servizio Disabilità e la progressiva formazione/sensibilizzazione dei docenti (Referenti per la disabilità di Dipartimento e non) nella definizione del trattamento individualizzato in sede d’esame.

La sensibilità del nostro Ateneo è buona e si concretizza in un’assegnazione di fondi che consente di operare e di condurre delle politiche inclusive (docente 9)

L’Ateneo, dal punto di vista dell’offerta dei servizi, è molto bene avviato...sono erogate numerose tipologie di supporti, gli studenti riescono a seguire le lezioni e mi sembra siano ben supportati anche per lo studio (docente 2)

Quello che mi è successo più spesso di fare in questi anni è stato conciliare le esigenze dello studente, nel momento della definizione dell’esame, con quelle di alcuni docenti...e mi pare che ora il sistema funzioni (docente 1)

I Referenti sottolineano, inoltre, di non aver mai rilevato episodi di discriminazione o di isolamento sociale: sembra positiva la collaborazione tra compagni di corso, con e senza disabilità, almeno per quanto attiene allo scambio di appunti e di informazioni osservato in aula.

Non mi è mai capitato di assistere a qualche situazione sgradevole o a delle resistenze nei confronti dello studente con disabilità (docente 4)

Per quello che ho potuto vedere, la solidarietà mi sembra ci sia...noto che, finita la lezione, c'è sempre qualcuno che si ferma a parlare, senz'altro non ho mai visto lo studente con disabilità da solo (docente 8)

Tra i nodi ancora da sciogliere, i docenti segnalano, *in primis*, l'accessibilità in ambito architettonico. Da un lato, vengono sottolineati i problemi ancora presenti (soprattutto negli edifici storici o non di proprietà dell'Ateneo); dall'altro, si osservano anche i progressi compiuti, a carattere strutturale, nell'abbattimento di tali ostacoli e le soluzioni trovate per superare le barriere residue.

Il problema delle barriere architettoniche è molto sentito...me l'avesse chiesto qualche anno fa, le avrei detto che la situazione era "tragica"... adesso va meglio, nel senso che l'ascensore è stato costruito, però per accedervi bisogna fare quattro scalini (docente 5)

A me è capitato, in Dipartimento, che il montascale si sia bloccato alle sette di sera e la ragazza con disabilità sia rimasta all'interno dell'edificio...ora la situazione è migliorata, sono stati fatti numerosi interventi, ma il palazzo è storico (docente 3)

Tra le altre questioni aperte, le testimonianze dei docenti intervistati tratteggiano le difficoltà relative alla fase di orientamento in ingresso e, nello specifico, alla scelta del corso di studio più adeguato. Si avverte la necessità di favorire maggiormente il *continuum* dello sviluppo nel passaggio tra la scuola superiore e l'università, nonostante i docenti siano più coinvolti in questo processo, da quando, nel 2012, è stato attivato dall'Ateneo un progetto specifico di sostegno in ingresso denominato "Orientamento e continuità in Università". Il rischio rilevato dai Referenti è che, talvolta, la scelta dell'indirizzo non tenga in considerazione potenzialità e limiti degli studenti e non sia finalizzata alla costruzione di un progetto di vita, concreto e sostenibile.

Credo sia necessaria un'informazione molto puntuale nel momento della scelta del percorso di studio, in relazione sia all'ambizione dello studente sia alla disabilità (docente 6)

Il punto più critico è sicuramente la questione della scelta del corso di studio, perché bisogna, da un lato, cercare di rispettare la volontà e le propensioni dei ragazzi, dall'altro fare i conti con i loro limiti...mi sembra quindi fondamentale il tentativo di avviare una relazione con gli studenti con disabilità già prima del loro arrivo, con il progetto "Orientamento e continuità in università" (docente 7)

Dal punto di vista della didattica, i Referenti dichiarano invece di non aver mai dovuto modificare/innovare le proprie prassi, in quanto la fruizione delle lezioni, per gli studenti con bisogni speciali, è sempre stata assicurata dalla presenza del tutor alla pari o dell'interprete della Lingua Italiana dei Segni (LIS).

Non mi è mai capitato di dover modificare le modalità con cui faccio lezione...ho sempre chiesto agli studenti di segnalarmi eventuali problemi, ma i pochi studenti con disabilità che si sono dichiarati erano affiancati dal tutor (docente 1)

5.2 Il punto di vista degli studenti con disabilità

I dati raccolti nei SFDG mostrano che le dimensioni in cui l'intervento del Servizio Disabilità ha avuto un impatto positivo, al di là della tipologia di disabilità, sono principalmente la didattica, l'apprendimento e la mobilità.

Per quanto riguarda le prime due dimensioni (concernenti la fruizione delle lezioni e l'attività di studio), il sostegno del tutor alla pari/interprete LIS è considerato efficace e strategico, risultando particolarmente centrale negli *iter* accademici dei soggetti con deficit uditivo e psichico. Per questi ultimi, al di là dell'attività di supporto all'apprendimento, la relazione con il mediatore personale sembra orientata, a tratti, sul versante della dipendenza emotiva e del bisogno assistenziale.

Che cosa fa con me l'interprete? Legge il libro e poi mi fa dei riassunti più semplici, quindi per me è più facile studiare...da sola non credo riuscirei (studente con disabilità uditiva)

Secondo me senza tutor è difficile affrontare lo studio perché, ad esempio, quando non c'è, vengo all'Università, però poi operativamente sono fermo e mi perdo, perché mi manca il rapporto col tutor, che mi fa riflettere e mi aiuta a ragionare su quello che sto studiando...ammetto che senza il suo sostegno non andrei neanche all'Università (studente con disabilità psichica)

Nella dimensione dell'apprendimento, dalle voci degli studenti traspare anche una buona consapevolezza dei docenti circa le loro esigenze speciali; inoltre, le esperienze relative alla concessione degli adattamenti necessari in sede d'esame sono giudicate piuttosto soddisfacenti.

Io ho trovato, in genere, dei professori molto bravi che hanno capito le mie difficoltà e con loro non ho avuto nessun problema...ho comunicato in anticipo le mie esigenze per l'esame ed è andato tutto liscio (studente con disabilità motoria)

Sono andato a diversi ricevimenti per concordare modalità d'esame, programmi e tutto il resto...mi sono trovato quasi sempre bene, i professori erano molto disponibili, attenti e preparati...la maggior parte delle volte mi sono fatto aiutare dall'interprete (studente con disabilità uditiva)

Esaminando, invece, gli aspetti che attengono all'individualizzazione/personalizzazione della didattica, la sensibilità dei docenti non è giudicata parimenti adeguata (soprattutto dai soggetti con disabilità visiva). Secondo i partecipanti, una maggiore formazione dei professori su questi temi, compresa la creazione di materiali di studio accessibili, renderebbe i processi di inclusione più efficaci e ad ampio spettro.

Per quanto riguarda le lezioni, io ho trovato una buona sensibilità...poi è vero che alcuni professori non sono molto informati sui bisogni di una persona disabile sensoriale...ad esempio, quando proiettano delle slide con delle immagini, io ho sempre bisogno di una persona vicino perché, pur sapendo che ci sono io in aula, spesso succede che dicano: "vedete questa slide, è chiara, non c'è bisogno che io mi soffermi ad illustrarla, etc."...secondo me i docenti dovrebbero frequentare un piccolo seminario in cui vengono spiegate le esigenze specifiche connesse alle diverse tipologie di disabilità (studente con disabilità visiva)

I docenti sono sempre stati disponibili, anche se dovrebbero spiegare meglio grafici e formule e fornire materiale di studio accessibile, ad esempio non scannerizzato (studente con disabilità visiva)

Per quanto riguarda la dimensione della mobilità, i soggetti con disabilità motoria e visiva confermano una valutazione piuttosto positiva del supporto previsto dal Servizio Disabilità (nel caso specifico il servizio di accompagnamento), ma con delle differenziazioni. Le persone con deficit motorio riconoscono, infatti, che l'Ateneo si è attrezzato per migliorare l'accessibilità delle sue sedi con azioni molto strutturate (Censimento delle barriere architettoniche, manutenzioni straordinarie, interventi con pedane, scivoli, ascensori...). Sembra essere invece meno diffusa la sensibilità riguardo alle barriere percettive, che rendono ancora problematici l'orientamento e la mobilità all'interno degli spazi universitari.

Tutto sommato, considerando che si tratta di strutture storiche, sono nel complesso accessibili...certo, dipende dalle sedi, ma devo ammettere che una soluzione si è sempre trovata... questo secondo me non è in ogni caso il principale problema qui in Università (studente con disabilità motoria)

Non c'è proprio la sensibilità di pensare: "adesso mettiamo un riferimento qui in modo che sia più accessibile per i non vedenti"...se c'è un punto di riferimento, è casuale, come l'estintore all'angolo che ti indica che c'è l'aula a destra...ed è complicato, perché non ci sono i LOGES...secondo me su questo bisogna lavorare ancora molto (studente con disabilità visiva)

Altri aspetti approfonditi nei SFGD sono relativi all'orientamento. A questa dimensione vengono attribuiti punteggi molto bassi, soprattutto dai giovani con deficit motorio e visivo. Emerge, al riguardo, una criticità già esplicitata, quella dello scarso raccordo tra l'Ateneo e il ciclo scolastico. Molti studenti, infatti, dichiarano di esser stati poco supportati, sia dalla scuola superiore sia da UniTo, nella scelta del corso di studio. Gli unici partecipanti che assegnano un punteggio più alto in questa dimensione sono i soggetti selezionati per partecipare al progetto "Orientamento e continuità in Università". In generale, la scelta dell'indi-

rizzo sembra esser stata dettata principalmente dall'interesse per gli insegnamenti e dalla valutazione circa la presenza di un contesto più inclusivo e funzionale alla propria condizione personale.

Sinceramente la scelta del corso non l'ho fatta nell'ottica di un lavoro futuro...ho scelto di studiare qualcosa che mi piaccia e in un ambiente più sensibile, in cui mi sento accolta (studente con disabilità motoria)

Dei conoscenti mi hanno detto che nell'altra Università non sarei stata seguita allo stesso modo e avrei usufruito di meno servizi, quindi la mia scelta è stata in qualche modo obbligata (studente con disabilità visiva)

Un'altra questione su cui i partecipanti non vedenti concentrano le loro riflessioni attiene ai corsi di studio con particolari esperienze laboratoriali o tirocini sul campo e ad alcune lauree con valore abilitante. In questi corsi gli studenti rischiano di vedersi preclusa la possibilità di inserirsi professionalmente a causa della specifica menomazione e ciò limita le loro opportunità di scelta.

Più che altro, ci sono alcuni corsi che noi non possiamo proprio fare...almeno per come sono organizzati oggi alcuni corsi di studio, per noi ne rimangono davvero pochi (studente con disabilità visiva)

Noi la maggior parte dei corsi di studio non li possiamo frequentare...pertanto, non fai quello che vuoi tu, ma quello che in qualche maniera vogliono gli altri o ritengono che tu possa fare, questo è il punto...ovvero la domanda: "ma tu che cosa vuoi fare?", non te la fanno quasi mai...nella mia esperienza è sempre stato così, ti dicono: "per te sarebbe necessario, sarebbe opportuno..." (studente con disabilità visiva)

Nuclei importanti vanno poi segnalati rispetto all'orientamento in uscita. Una mancanza di informazioni circa la normativa esistente in materia e i servizi di sostegno previsti dall'Ateneo si associa a generalizzate convinzioni pessimistiche relative all'ingresso nell'ambiente produttivo. I canali principali per l'inserimento occupazionale, in ogni caso, si concretizzano perlopiù nell'iniziativa dei familiari o delle Associazioni di categoria.

Una cosa che mi è venuta in mente l'altro giorno è questa...io prendo la laurea, ma ci metto più tempo...però poi chi ti prende a lavorare quando ci hai impiegato il doppio del tempo per conseguire la triennale e il doppio pure per la magistrale? Non so come farò (studente con disabilità psichica)

A volte senti che stai facendo un percorso vuoto e questo ti demoralizza...nel senso che va bene per cultura personale, ma ti rendi conto che non ti serve poi tanto perché nella tua condizione è molto difficile lavorare (studente con disabilità motoria)

Per quanto riguarda, infine, la relazione con i compagni di corso (dimensione della socializzazione), i partecipanti (di fatto tutti, tranne gli studenti non vedenti) dichiarano che nessuno degli "attori" esaminati ha contribuito a migliorare questo aspetto. Vi assegnano quindi un punteggio piuttosto basso, ma per motiva-

zioni diverse. Per quanto riguarda gli studenti con disabilità motoria, ad esempio, la mancata partecipazione ad eventi extracurricolari è imputabile a varie cause: di tempo, di studio e soprattutto organizzative. Negli studenti con disabilità uditiva o psichica, invece, prevale l'“autostigma”, ovvero la paura di non essere compresi e di essere rifiutati dai compagni. In particolare, nei partecipanti sordi questi sentimenti si esprimono con un forte bisogno di accettazione, manifestato però sotto forma di pretesa: o gli altri utilizzano determinati accorgimenti che consentono di coinvolgerli o rinunciano alla relazione.

A me piacerebbe studiare o uscire con i compagni...ma, se si vuole organizzare qualcosa, deve esser tutto estremamente programmato, dipendendo dagli accompagnatori (studente con disabilità motoria)

Se le persone mi parlassero guardandomi, io potrei leggere il labiale, anche se non capisco tutto...invece quasi nessuno lo fa, anche tra i compagni udenti, quindi è inutile provare a fare amicizia...mi rendo conto che per me è troppo difficile (studente con disabilità uditiva)

6. Conclusioni

L'indagine mostra che il Servizio Disabilità è funzionale a soddisfare le domande delle persone con disabilità e a far loro raggiungere gli obiettivi preposti, in particolare in alcune articolazioni del sistema universitario, quali la didattica e l'apprendimento.

Conferme in questa direzione giungono dalle testimonianze degli studenti coinvolti nei SFGD e dei docenti: la loro valutazione sull'adeguatezza dei dispositivi messi a punto dal Servizio Disabilità a supporto della frequenza accademica e dello studio è, nel complesso, positiva. Anche il processo di definizione delle misure individualizzate da concedere agli esami, diversamente da quanto documentato in letteratura (Claiborne *et alii*, 2011; Cawthon, Cole, 2010), è una procedura oramai consolidata e routinaria. Sulla stessa lunghezza d'onda, i Referenti per la disabilità di Dipartimento esplicitano il costante lavoro di mediazione svolto, in questi anni, tra le istanze degli studenti e quelle dei docenti in merito al trattamento individualizzato per il superamento degli esami. Dal punto di vista dei dati quantitativi, l'incremento degli iscritti (+ 5%) e dei laureati (+ 18%) con disabilità nel periodo di riferimento analizzato nell'indagine⁵ confermano una buona attrattività dell'Ateneo nei confronti dei giovani con domande formative complesse, che si pone in continuità con il miglioramento delle risposte e delle soluzioni via via messe in campo per consentirne il successo formativo.

Un altro tassello messo in luce nell'inchiesta è quello della mobilità. Nell'immaginario comune dei Referenti, le barriere architettoniche rappresentano uno

5 Nell'a.a. 2014/2015 gli studenti con disabilità iscritti all'Università di Torino sono n. 586; erano n. 558 nell'a.a. 2010/2011. Con riferimento ai laureati, nel 2014 approdano al titolo n. 46 soggetti con disabilità; nel 2009 i laureati disabili erano n. 39.

degli aspetti più critici relativi all'inclusione degli studenti vulnerabili; diversamente, la questione delle barriere percettive non viene quasi mai citata dai docenti. Questi assunti si fondano su una concezione in parte superata della disabilità, che la identifica, *in primis*, con il deficit motorio. Secondo gli studenti con disabilità fisica, oltretutto, le problematiche ancora presenti all'interno delle strutture non costituiscono i principali ostacoli al loro ben-essere in università.

Tutto ciò induce a riflettere sul fatto che, in UniTo, la prospettiva inclusiva pare sostanzialmente prevalere dal punto di vista "tecnico" della concessione dei servizi, degli adattamenti ragionevoli per la frequenza e del trattamento individualizzato in sede d'esame. L'attivazione di altri processi inclusivi, finalizzati ad una reale e attiva partecipazione degli studenti con disabilità al percorso accademico e alla costruzione di progetti di vita indipendenti, sembra ancora parziale e non pienamente soddisfacente. Infatti, tra gli ambiti in cui emergono ampi margini di miglioramento vi sono la riconfigurazione delle pratiche didattiche da parte dei docenti per assecondare le diversità presenti in aula, la dimensione della socializzazione e quella dell'orientamento.

Per quanto riguarda quest'ultima dimensione, il nodo più critico è senza dubbio rappresentato dal raccordo tra il ciclo scolastico e l'università. In questo caso, i dati quantitativi raccolti evidenziano, tra vari aspetti, che l'età all'immatricolazione risulta piuttosto elevata⁶. Ne consegue che occorre investire il più possibile su azioni di avvicinamento degli studenti al mondo accademico già al termine delle scuole superiori: per coloro che sono stati inseriti nel progetto "Orientamento e continuità in università", infatti, il momento del passaggio all'università è stato meno problematico e rischioso. Per quanto riguarda, più nello specifico, la scelta del corso di studio, la questione non è esente da contraddizioni e sollecita un approfondimento, anche all'interno della stessa CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la Disabilità)⁷, in merito alle lauree con valore abilitante. Posto infatti che gli studenti sono totalmente liberi di scegliere qualunque tipo di indirizzo, è importante tuttavia domandarsi se il diritto allo studio sia da promuovere sempre e a qualunque costo o se, talvolta, non possa essere più importante orientare i soggetti con determinate minorazioni verso ambiti formativi che rappresentino anche un ponte per l'avvicinamento al mondo del lavoro. Il tema, segnalato anche in un'altra indagine recente (EADHE, 2014), è di rilevante interesse sia sul versante della ricerca, sia su quello organizzativo, pratico e socio-giuridico, dato il valore legale del titolo di studio nel nostro paese.

Investire sulle azioni di orientamento in entrata e su modelli più attenti alle competenze dei soggetti significa anche facilitare la transizione degli studenti verso il mondo del lavoro (Cabral *et alii*, 2015). Rispetto all'orientamento in uscita, la procedura di *matching* tra il profilo dei giovani con bisogni speciali e le

6 L'analisi sui laureati con disabilità tra il 2009 e il 2014 evidenzia che il 55,8% non si è immatricolato ad UniTo all'età canonica (ovvero a 19/20 anni).

7 Scopo della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la Disabilità è condividere informazioni, progetti, dati in merito all'inclusione degli studenti con disabilità o con DSA nei contesti accademici, nell'ottica di una sempre migliore qualificazione del diritto allo studio per gli studenti con bisogni formativi speciali.

caratteristiche del contesto professionale appare come un processo ancora da raffinare in UniTo. L'indagine, inoltre, mette in luce che il canale principale per l'inserimento occupazionale è l'iniziativa dello stesso neolaureato, mediante il supporto di familiari o Associazioni. Ciò dimostra che l'azione dispiegata dall'università è strumento meno efficace rispetto all'intraprendenza soggettiva e non supporta ancora in maniera adeguata lo studente nella costruzione di una progettualità di vita futura, in linea con quanto si riscontra anche in letteratura (Bocuzzo, Fabbris, Nicolucci, 2011).


Per quanto riguarda la socializzazione, sono pochi i giovani che hanno preso parte alle attività culturali, ricreative, sportive organizzate dall'Ateneo; la vita universitaria, per tali studenti, sembra scandita prevalentemente dal calendario delle lezioni e degli esami. Ciò chiama in causa un maggiore coinvolgimento di alcune risorse di contesto, come i compagni di corso e i Comitati Studenteschi, nella direzione di favorire la partecipazione attiva dei pari con disabilità alla vita universitaria, in tutte le sue forme. E, più in generale, rivela la necessità che l'Ateneo affianchi, all'erogazione di supporti supplementari e "aggiuntivi" da parte del Servizio Disabilità, maggiori sforzi sul versante della sensibilizzazione/formazione di tutte le diverse componenti dell'ambiente universitario e della riorganizzazione complessiva del sistema accademico, in direzione inclusiva (Pavone, Bellacicco, 2016). Per favorire il superamento di logiche assistenzialistiche e massimizzare la crescita di padronanza e autoefficacia degli studenti, occorre infatti introdurre dei cambiamenti strutturali su un piano organizzativo, didattico e culturale, nell'ottica di creare un *contesto competente* e ridurre il rischio di esclusione di ciascuno (D'Alessio, 2015; Garbo, 2013; Canevaro, 2006).

Riferimenti bibliografici

- AHEAD (Association for Higher Education Access and Disability). (2016). *Numbers of Students with Disabilities Studying in Higher Education in Ireland 2014/15*. Dublin, AHEAD Educational Press.
- Beauchamp-Pryor K. (2013). *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bertellino R. (2007). *Il bagno è perfetto, il problema è arrivarci. Il diritto allo studio delle persone disabili nell'Università di Torino*. Torino: Silvio Zamorani.
- Bichi R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biggeri M., Ferrannini A. (2014). Opportunity Gap Analysis: Procedures and methods for applying the capability approach in development initiatives. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), 60-78.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: capabilities and philosophy for children. *Journal of human development and capabilities*, 13(3), 373-395.
- Biggeri M., Ballet J., Comim F. (2011). Final remarks and conclusions: the promotion of children's active participation. In M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (Eds.), *Children and the Capability Approach* (pp. 340-354). New York: Palgrave Macmillan.
- Biggeri M., Ferrannini A., Arciprete C. (in corso di pubblicazione). *Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione*.
- Biggeri M., Libanora R. (2011). From Valuing to Evaluating: Tools and Procedures to Operationalize the Capability Approach. In M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (Eds.), *Children and the Capability Approach* (pp. 79-106). New York: Palgrave Macmillan.
- Bocuzzo G., Fabbris L., Nicolucci E. (2011). Il capitale umano dei laureati disabili. In L. Fabbris (Ed.), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie* (pp. 129-162). Padova: CLEUP.

- Boman T. et alii (2013). Can people with disabilities gain from education? Similarities and differences between occupational attainment among persons with and without disabilities. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 49(2), 193-204.
- Brinkerhoff L.C., McGuire J.M., Shaw S.F. (2002). *Postsecondary Education and Transition for Students with Learning Disabilities*. Austin, TX: PRO-ED Inc.
- Brighouse H. (2000). *Educational equality and the new selective schooling*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Cabral L.S.A. et alii (2015). Academic and Professional Guidance for Tertiary Students with Disabilities: Gathering Best Practices throughout European Universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09), 48-59.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Cardano M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Cawthon S.W., Cole E.V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128.
- CENSIS. (2016). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA. Il punto di vista di: Delegati alla disabilità, operatori dei servizi e studenti*. Roma.
- Claiborne L.B. et alii (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527.
- Couzens D. et alii (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.
- D'Alessio S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 119-127.
- de Anna L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Defur S.H., Korinek L. (2008). The Evolution toward Lifelong Learning as a Critical Transition Outcome for the 21st Century. *Exceptionality*, 16, 178-191.
- Drèze J., Sen A.K. (2002). Democratic practice and social inequality in India. *Journal of Asian and African Studies*, 37(2), 6-37.
- Dutta A., Schiro-Geist C., Kundu M. (2009). Coordination of postsecondary transition services for students with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 10-17.
- EADSE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). (2006). *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione Tematica*. In https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-IT.pdf (ultima consultazione: 07/09/2017).
- EADHE (European action on disability within higher education). (2014). *Local report analysis: University of Bologna*. In http://www.eadhe.eu/images/report/EADHE_WP3_Local_Report_UNIBO.pdf (ultima consultazione: 07/09/2017)
- Ebersold S. (2012). *Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Eckes S.E., Ochoa T.A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
- Fuller M., Bradley A., Healey M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Garbo R. (2013). Il percorso di studi universitario in un'ottica inclusiva. In M. D'Amico, G. Arconzo (a cura di). *Università e persone con disabilità* (pp. 45-55). Milano: FrancoAngeli.
- Hadjikakou K., Hartas D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119.
- Hanafin J. et alii (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher education*, 54(3), 435-448.
- Holloway S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability and Society*, 16(4), 597-615.
- Kendall L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1256142.

- Kurth N., Mellar D. (2006). Student Perceptions of the Accommodation Process in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Gilson C.L. et alii (2007). Gaining Access to Textbooks for Postsecondary Students with Visual Impairments. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 20(1), 28-39.
- Goode J. (2007). 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35-48.
- Hong B.S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.
- Le Roux N., Marcellini A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 5(4), 281-296.
- Macleod G., Cebula K. R. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 457-472.
- Madriaga M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22, 399-412.
- Moriña A., Cortés M.D., Melero N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57.
- Mpofu E., Wilson K.B. (2004). Opportunity structure and transition practices with students with disabilities: the role of family, culture, and community. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 35(2), 9-16.
- Mullins L., Preyde M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Muttini C., Marchisio C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (Ed.). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari* (pp. 231-248). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD. (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Pavone M. (2014). Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4), 317-320.
- Pavone M., Bellacicco R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 1, 101-120.
- Pudlas K.A. (2003). Inclusive educational practice: Perceptions of students and teachers. *Exceptionality Canada*, 13(1), 49-64.
- Riddell S., Weedon E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Sachs D., Schreuer N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31(2).
- Saito M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
- Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: OUP.
- Sen A.K. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Shevlin M., Kenny M., McNeela E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15-30.
- Striano M. (2013). Alta formazione e inclusione sociale. In P. Valerio, M. Striano, S. Oliverio (a cura di). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva* (pp. 3-17). Napoli: Liguori.
- Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level—a reality or a distant dream?. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095.
- Swift A. (2003). *How not to be a hypocrite: School choice for the morally perplexed parent*. London: Routledge.
- Terzi L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757-773.
- Terzi L. (2010). *Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. Londra: Bloomsbury Academic.
- Unterhalter E., Brighouse H. (2007). Distribution of What for Social Justice in Education? The Case

- 
- of Education for All by 2015? In M. Walker, E. Unterhalter (Eds.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 67-86). New York: Palgrave Macmillan.
- Vedeler J.S., Mossige S. (2010). Pathways into the labour market for Norwegians with mobility disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(4), 257-271.
- Vickerman P., Blundell M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32.
- Walker M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 477-487.
- Zepke N., Leach L., Prebble T. (2006). Being learner centred: One way to improve student retention?. *Studies in Higher Education*, 31(5), 587-600.

Riferimenti normativi

- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Legge 28 gennaio 1999, n. 17 - Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Legge 3 marzo 2009, n. 18 - Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

